

\$1.00 per Annum. — Concordia Publ. House, Cor. Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.

Evangelisch - Lutherisches  
**Schulblatt.**

Monatschrift  
für  
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben  
von der  
Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison  
von

**Dir. C. M. W. Kraus.**

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht,  
denn solcher ist das Reich Gottes.

Mat. 10, 14.

**37. Jahrgang. — Dezember.**

St. Louis, Mo.  
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.  
1902.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

## Inhalt.

---

	Seite
Die Bruchrechnung.....	353
Spelling .....	357
Die Bibel in den Staatsschulen.....	364
Altertumsforschung und Evolutionstheorie.....	366
Hilfsschulen und Unterricht der Schwachfinnigen.....	369
Unsere Schulausstellung .....	381
Vermischtes .....	382







# Evang. = Luth. Schulblatt.

---

37. Jahrgang.

Dezember 1902.

No. 12.

---

## Die Bruchrechnung.

Da ich von einigen Konferenzen und auch von mir persönlich ganz unbekannten Kollegen aufgefordert und ermuntert worden bin, weitere Arbeiten über den Rechenunterricht zu liefern, so will ich mit der Bruchrechnung den Anfang machen, und zwar deshalb, weil sie, meiner Meinung nach, vor allen andern Rechnungsarten einer Reinigung und Vereinfachung bedarf.

Die Bruchrechnung war bisher die schwierigste, die komplizierteste, daher die von Lehrern und Schülern am meisten gefürchtete Rechnungsart in den Schulen, obwohl sie gar nicht nötig hatte, dies zu sein. Dies zu beweisen, soll Zweck und Ziel dieser Arbeit sein.

Der Klarheit wegen stelle ich vier Behauptungen auf, die ich, so gut es geht, beweisen werde. Ich behaupte, daß die Bruchrechnung einer Reinigung und Vereinfachung dringend bedarf, weil sie bisher für das Kind 1. viel zu kompliziert, 2. zu abstrakt, 3. zu unpraktisch und daher 4. zum Teil schädlich war.

Die Bruchrechnung war also bisher 1. zu kompliziert. Ich nehme an, daß in den meisten unserer Schulen bisher die Däumlingschen Rechenhefte gebraucht worden sind. Nun seht euch einmal die Bruchrechnungen in diesen Hefen an! Die Kollegen, die die Rechenbücher der Freischulen benutzt haben, können meinerwegen auch diese zur Hand nehmen. Nun betrachtet einmal die Menge und Verschiedenheit des Stoffes, die die Bruchrechnung, wie bisher getrieben, nötig machte. Ich erinnere nur an Reduction, Cancellation, Factoring, Least Common Multiple, Greatest Common Divisor &c. und mir schaudert dabei die Haut! Ich erinnere ferner an Compound and Complex Fractions, die den armen Jungen immer Angstschweiß ausgepreßt haben! Davon, daß Addition, Subtraktion &c. drei- bis viermal vorkam, erst mit gleichen, dann mit ungleichen Nennern &c., wollen wir gar nichts sagen. Es hat eben jeder seine Weise!

Was machte nun diese Verschiedenheit des Stoffes, dies Durcheinander, diese Komplikation in der Bruchrechnung nötig? Antwort: Es war etwas ganz Unnütziges, etwas, wovon kein Kind im praktischen Leben einen Gebrauch oder Nutzen hat: die großen Nenner! Die waren auch daran schuld, daß man in unsern Kreisen bisher behauptet hat, ein Kind von neun Jahren verstehe keine Brüche, darum müsse man zuerst benannte Zahlen rechnen lassen — und wie?! Diese verkehrte Meinung mag auch dazu die Veranlassung gegeben haben, daß man so lange "short division" vernachlässigt hat; denn wer da behauptet, daß ein Kind von neun Jahren die einfache Bruchrechnung, wie sie alle Tage im geschäftlichen Leben vorkommt, nicht versteht, der sagt damit auch, daß ein Kind die einfache Division oder das Teilen der Zahlen nicht versteht. Die Brüche sind nämlich nichts als Division, nichts als das Teilen einer ganzen Zahl. Wenn ein neunjähriges Kind den dritten Teil von 15 findet, dann rechnet es tatsächlich Brüche. Versteht es dies Exempel, dann versteht es auch den dritten Teil eines Ganzen. Treibe daher fleißig "short division" und laß gleich den Rest als Bruchteil des Divisors daruntersetzen. Dies bereitet auf die Bruchrechnung vor! Wer kleine Kinder bei ihren Spielen beobachtet, der weiß, wie oft ein drei- bis vierjähriges Kind sagt: "Give me half. Give me a piece." Warum sollte dann ein neunjähriges Kind nicht den Teil des Ganzen verstehen — vorausgesetzt, man bleibt in den Schranken des Nützlichen und Nötigen? Freilich so, wie die Bruchrechnung bisher getrieben worden ist, ist sie für ein neunjähriges Kind viel zu kompliziert, das ist sie aber auch für ein dreizehnjähriges. Warum? Weil sie für das Kind bisher

2. viel zu abstrakt war. Ich rufe meinen Kollegen noch einmal zu: Reduction, Cancellation, Factoring, Least Common Multiple, Greatest Common Divisor, Compound and Complex Fractions! Kannst du dir, lieber Kollege, noch etwas Abstrakteres denken? Schon diese gelehrten Benennungen schüchtern das Kind ein, so daß es die Ohren hängen läßt. Schon diese Benennungen müssen lang und breit erklärt werden, damit ein Kind erst verstehen lernt, was es eigentlich ist, worum es sich handelt, was es jetzt kennen lernen soll. Die Sache selbst versteht es schon deshalb nicht, weil der Name des Dinges ihm bereits so viel Sorge gemacht hat.

Ich erinnere mich noch recht lebhaft meines ersten Rechnenvortrags vor einer Klasse von Schülern. Ich hatte den Least Common Multiple zu behandeln. Ich trat vorschriftsmäßig vor meine Klasse und sagte: "Children, I want to speak to you to-day about the Least Common Multiple." Ich werde die Augen der Schüler bei Angabe meines Ziels nie vergessen. Sie sind mit schuld an dieser Arbeit. Wie sie mich anstierten! Ich las deutlich in ihren Augen: "The least what?" Nach drei- bis viermaligem Vorsprechen kam ich endlich so weit, daß die meisten

der Schüler es tonrichtig nachsprechen konnten. Was sie sich dabei gedacht haben, weiß ich nicht. Als angehender Pädagog konnte ich aber schon damals merken, daß sie nur das Wort "common" verstanden, und dazu noch falsch. Sie verstanden es in dem gewöhnlichen Sinne. Es war ihnen etwas Gewöhnliches, Ordinäres, Wegwerfendes. Leider mußte ich dies während meines Vortrages fühlen! Die Schüler, die bereits etwas von der Komparation der Eigenschaftswörter gehört hatten, mögen auch das Wort "least" verstanden haben. Sicher waren deren nur wenige! Dazu war das Wort keineswegs angethan, Interesse für meine Sache zu erwecken. Nun erst das Wort "multiple"! Was damit anfangen? Ich quälte mich 25 Minuten redlich ab, um den Kindern einigermaßen klar zu machen: 1. What is a multiple? 2. What is a common multiple? 3. What is a least common multiple?

Eine ganze Unterrichtsstunde verbrachte ich also damit, den Kindern den Namen der Sache einigermaßen begreiflich zu machen, die sie in den folgenden Stunden kennen lernen sollten. Ist es dir, mein lieber Kollege, nicht auch schon so ergangen? — Dies ist aber noch nicht das Schlimmste! Ich bin fest davon überzeugt, ich könnte heute noch an demselben Platze stehen und mit denselben Kindern von derselben Sache reden, und sie hätten mich heute noch nicht verstanden! Warum nicht? Weil die Sache viel zu abstrakt ist, um von Kindern verstanden zu werden. So geht es auch mit dem Greatest Common Divisor und anderen Dingen, die die komplizierte Bruchrechnung bisher nötig machte. Denke dabei noch an die Brüche, die in deinem Rechenbuch stehen, wie  $\frac{11}{12}$  &c. Wenn das Fuß wären, mit welchem Maß würdest du sie messen? Ist es nicht lächerlich? Aber gerade deshalb, weil man solche Brüche rechnen ließ, die im Leben keinen Wert haben, wofür man auch nirgends eine praktische Verwendung findet, gerade deshalb mußte die Bruchrechnung in abstrakten Dingen aufgehen; denn zu abstrakt ist alles, was

3. zu unpraktisch ist, und das war die Bruchrechnung bisher gewiß! Nimm dein Rechenbuch zur Hand und unterstreiche alle Brüche und Exempel, die dir im Leben, im Verkehr mit andern außerhalb deiner Schulstube begegnet sind. Hast du dies gethan, dann lege ehrlich die Hand aufs Herz und bekenne mit mir: Was habe ich nicht für kostbare Zeit vergeudet! Wie habe ich meinen Kleinen die Bruchrechnung doch auf unnötige Weise erschwert! Wem dies Bekenntnis noch schwer wird, der gehe zum Großhändler, Eisenwarenhändler, Fabrikanten, meinetwegen auch in railroad offices, lumber yards oder wohin ihn seine Füße tragen, und erkundige sich, was für Brüche im geschäftlichen Leben vorkommen; dann wird ihm sein Geständnis um ein bedeutendes leichter werden. Erst gestern traf ich einen gediegenen Geschäftsmann, der mich, ohne daß ich ihm Veranlassung dazu gab, darauf aufmerksam machte, daß in den Schulen im Rechenunterricht, namentlich in der Bruchrechnung, des Guten zu viel getrieben wird. Er

sagte, in seinem großen Geschäft kämen nur  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{2}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{2}{5}$ ,  $\frac{3}{5}$ ,  $\frac{4}{5}$  vor, sehr selten Zwölftel und Sechzehntel. Wenn er jetzt sein Gamen in der Bruchrechnung bestehen sollte, wie er sie in der Schule gelernt habe, dann würde er einfach nicht versezt werden. Mein lieber Kollege, sollte uns dies Zeugnis eines prominenten Geschäftsmannes in einer Großstadt nicht etwas zu denken geben? Glaube mir, daß ich wohl in Hunderten von Geschäften der verschiedensten Art gleiche Antworten bekommen habe. Das bewegt mich auch dazu, über diese Sache endlich einmal ein ernstes Wort zu reden. Gerade daher, weil wir Lehrer nicht genug in geschäftlichen Kreisen verkehren, daher kommt es, daß unser Rechenunterricht oft so unpraktisch ist. Wer nun immer noch nicht bekennen will, daß er in der Bruchrechnung viel kostbare Zeit vergeudet hat, der treibe meinethwegen die Bruchrechnung so, wie er sie bisher getrieben hat, bis an sein Ende, sehe aber wohl zu, daß er ein reines Gewissen dabei behält!<sup>1)</sup>

Wer nun zugiebt, daß die Bruchrechnung bisher zu kompliziert, zu abstrakt und zu unpraktisch war, der muß auch viertens zugeben, daß sie zum Teil schädlich war. Schädlich für den Schüler ist alles, was für ihn zu kompliziert ist. Er kann die Sache nicht kapieren. Es geht über seinen Horizont hinaus. Es ist verlorene Mühe, vergeudete Zeit!

Schädlich für das Kind ist ferner alles, was zu abstrakt ist. Es hat von der Sache keine Vorstellung, keinen Begriff und rechnet im höchsten Falle nur mechanisch. Der Verstand, das Urteilsvermögen findet keine Berücksichtigung, daher ist ein solcher Unterricht kein bildender. Wer ein gutes Gedächtnis hat, macht mechanisch mit, ohne Grund und Ursache zu verstehen, und das wirkt in jedem Falle schädlich.

Schädlich ist ferner für das Kind, was für dasselbe keinen praktischen, bleibenden Wert hat. „Nicht für die Schule, sondern für das Leben“ sollen die Kinder erzogen werden. Darum vergeude nicht die Zeit

1) Anmerkung der Redaktion. Wenn der Herr Einsender damit sagen will: ein Lehrer, der z. B. in einer Bruchrechnestunde addieren läßt  $\frac{2}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3}$ , der subtrahieren läßt  $\frac{1}{3} - \frac{1}{3} = \frac{1}{3}$ , der multiplizieren läßt  $\frac{2}{3} \times \frac{1}{3} = \frac{2}{9}$  etc., der ist ein Zeitverderber und ein Kinderschinder, dann kann man ihm nicht unrecht geben; denn jedenfalls bringt das Leben, auf welches die Gemeindeschule vorzubereiten die Aufgabe hat, die Gelegenheit nicht, solchen Wust zu verwerten. Aber Drittel, Fünftel und Siebentel darf man ruhig addieren lehren, wenn letztere auch in dem großen Geschäft des gebiegenen Geschäftsmannes nicht vorkommen. Es ist auch darum noch nicht alles unpraktisch, wofür das praktische Leben wenig eingekleidete Exempel bietet. Ich bin sicher, der Herr Einsender ist nicht verlegen,  $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$  oder  $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$  und nachher auch  $\frac{2}{2} = 1$  etc. auf eine anschauliche Weise addieren zu lassen. Daß er gegen „die großen Renner“ eifert, dafür ist ihm Kredit zu geben. Aber man muß vorsichtig sein mit dem Appell an das Gewissen, daß man nicht, indem man es schärfen will, Begriffe, ja, möglicherweise das Gewissen selbst verwirrt. Mein Gewissen beißt mich nicht, wenn ich infolge von Addition von Brüchen ( $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ ) mit 105steln zu thun habe, obwohl ich im Moment kein Ganzes in der Natur kenne, das sich in 105 gleichen Teilen zu präsentieren pflegt. K.

mit allerhand Dingen, die keinen praktischen Wert für deine Schüler haben, sondern kaufe deine Zeit redlich aus, sie mit solchen Kenntnissen auszurüsten, die sie für dieses und jenes Leben unbedingt nötig haben, dann bist du ein tüchtiger, ein weiser Lehrer!

Fragen wir uns nun noch einmal zum Schluß: Was hat die Bruchrechnung zu dem gemacht, was sie heute ist? so müssen wir antworten: Die großen Kenner. Darum hinweg mit denselben und laß solche Brüche rechnen, die im praktischen Leben vorkommen. Du wirst dann nur ein Viertel der Arbeit haben, viel weniger Verdruß und mehr Freude bei deinen Schülern finden und neues Leben in deine Rechenstunde bringen. Denn glaube mir, daß deinen Schülern das Allzukomplizierte, Abstrakte und Unpraktische ebenso zuwider ist als ihrem Lehrer. Es folgt daraus im höchsten Falle nur ein mechanisches Rechnen.

Doch über das Mechanische im Rechenunterricht nächstens mehr.

A. Wendt.

---

## Spelling.

(Published by the request of the "New York and New England Teachers' Convention.")

---

When the English tongue we speak,  
 Why is break not rhymed with freak?  
 Will you tell me why it's true  
 We say sew, but likewise few,  
 And the maker of a verse  
 Cannot cap his horse with worse?  
 Beard sounds not the same as heard;  
 Cord is different from word;  
 Cow is cow, but low is low;  
 Shoe is never rhymed with foe.  
 Think of hose and dose and lose,  
 And of goose and yet of choose.  
 Think of comb and tomb and bomb,  
 Doll and roll and home and some.  
 And since pay is rhymed with say,  
 Why not paid with said, I pray?  
 We have blood and food and good.  
 Mould is not pronounced like could.  
 Wherefore done and gone and lone?  
 Is there any reason known?  
 And, in short, it seems to me  
 Sound and letters disagree.

The fact that the orthography of the English language is difficult cannot be denied. In a general way, there are no principles governing it. We escape the tail and danger of inflection that is so difficult in the German tongue, but in its stead we do have spelling — spelling that is "most unsystematic, law-defying, uncouth, thoroughly intractable, and yet homelike and attractive." Then, too,



we have a great many words. The English language, not being a primitive one, had many sources to draw from, and even now new words are continually being added. "We hear on supposed authority that a workingman uses 500 words. A thousand words is nothing unusual for a child four years old. Children entering school at six frequently have a vocabulary of two thousand words." — The great variety of synonyms<sup>1)</sup> with their fine distinctions also complicate matters. — Think of the wealth of homonyms: lane, coarse, aught, hole, bare, born, sum, style, groan, new, ant, scent, etc. The list might almost be extended indefinitely. — Furthermore, we have in the English language five vowels which must serve to represent about twenty different sounds.

Many attempts have been made to remedy the matter of spelling, but they have met with little success. Inasmuch as our vocabulary cannot be abridged and is not likely to be materially simplified, our schools must make the best of the existing conditions and endeavor to overcome the difficulties in spelling.

Teachers should certainly give close attention to this important branch, for it has been said: "To spell one's own language well is no great credit to him, for he ought to do it; but to do it ill is a disgrace, because it indicates extremely poor attention and loose scholarship." The inability of a child to spell correctly may prove a serious obstacle to its success in after-life. Good spelling as well as a good handwriting are very desirable accomplishments for anyone, but more so for those who wish to fill positions requiring clerical work. The reputation of a school and its teacher often depends upon the ability of the pupils to spell correctly.

Recent investigations of the merits of the public-school system have, among other defects, revealed a deplorable and alarming uncertainty of the pupils in orthography.<sup>2)</sup> Schools which fail in this important branch of instruction cannot hope to escape well-merited

---

1) "Take the word little. Nothing seems more simple. We are not content with little; we speak of the *tiny* harebell, a *wee* lassie, a *petit* slipper, a *minute* grain, a *diminutive* donkey, a *slight* consideration, an *infinitesimal* portion, a *faint* trace, a *remote* chance, a *petty* crime, a *trivial* fault, a *trifling* annoyance, an *unimportant* loss, an *insignificant* appropriation, a *paltry* sum, *inconsiderable* source, of *Liliputian* stature, a *feeble* income, a *slender* purse, a *stingy* allowance, a *low* estimate, and not to extend the list laboriously, *microscopic* animals."

2) Who can realize the possibility of spelling the simple word *scholar* in some 230 different ways? Yet this very feat, remarkable for the ingenuity displayed, was performed in a school of 1112 pupils in the vicinity of Boston. — Nearly 77 per cent. of the pupils of the same school failed to spell correctly the simple adverb *too*.



criticism and unrelenting censure. Parents, too, if they are able to judge anything, will readily discern the deficiency in their children's orthography.

"Spelling is not without disciplinary value in itself. It is of fundamental assistance to other subjects. Much of the effort now given to stumbling along in reading might be expended on spelling with final advantage to reading. The failure to understand arithmetical problems may partly be traced to the inability to read, and the latter bears much the same relation to poor spelling as effect does to cause. Rapid appropriation of printed thought is possible only to the owner of a searching and discriminating eye. Spelling, for purposes of writing, for composition, and letter-writing, forms but a small part of its province. Pupils should learn to spell as a means of getting acquainted with words, as a means of mastering their own tongue."

Now permit me to touch a vital point. How do you succeed in teaching this important study? Are you satisfied with the results? But few, if any, will have the temerity to boast of their success. Even in the best of schools there is room for improvement in this direction. In spite of our efforts the deplorable fact goes on record that poor spellers abound in our schools also. Where is the teacher to whom the long train of ever-recurring mistakes in orthography has not been a source of vexation and chagrin? Many are the hours that the conscientious amongst us, with pen or pencil in hand, have spent in an endeavor to improve our pupils' spelling, by carefully marking and correcting their written work.

The fact that a person is ill is often easily determined; but the nature and cause of his illness can be ascertained only after a careful and searching investigation and subsequent diagnosis. Let us try to diagnose correctly the case under consideration, and effect, if possible, a cure. —

What are the causes of the frequency of poor spelling? One answer forcibly suggests itself to all—it is due to the unphonetic nature of our language, to which reference has been made in the previous pages. As a natural consequence pupils have an aversion for spelling, and, therefore, do not take great interest in the study; they consider it dry and onerous; they look upon it as a sort of bug-bear. The average pupil will occasionally be heard to give vent to his feelings in a forcible yet expressive manner, when he exclaims, "O I do hate spelling!" Any occurrence that makes it necessary to omit the spelling lessons is hailed with delight by the pupils. In individual cases, too, the mental endowment of the pupils is to be considered.

Sometimes teachers show a marked apathy for teaching spelling. It is often crowded into a few minutes and passed over in a hurried manner, while, if any exercise is to be omitted, the spelling lesson is the one neglected. — The teacher may further be at fault in failing to perfect himself in enunciation and pronunciation, the importance of which is far more frequently underestimated than fully appreciated. The evil effects of improper enunciation are particularly noticeable in dictation exercises. How can the pupils of a teacher who persistently says: *widening* for *whitening*, *starding* for *starting*, *crag*s for *cracks*, *noose* for *news*, *picktail* for *pigtail*, etc., be expected to spell correctly? Carelessness in articulation results from loose habits of observation and the lack of a trained, discriminating eye. Teachers who realize their inefficiency in this direction and do not attempt to correct it have no conception of the profound importance of the point under discussion and cannot hope to meet with any reasonable degree of success. — Other causes might be enumerated, but enough has been said for our present purpose.

Although we cannot hope to attain a uniform degree of excellence in the orthography of our pupils, yet we must begin early to inculcate habits of close observation and painstaking study with a view of mastering as much of the task as the heterogeneous material we have to work with, and the diversified mental qualifications of the pupils under our charge, will permit.

Anyone who has been engaged in teaching a considerable length of time no doubt has found the fact confirmed by experience that, as a rule, poor readers and poor spellers are identical. Therefore it becomes imperative for the teacher to put forth his very best efforts in teaching reading correctly from the outset. People who read a great deal have the forms of the different words impressed upon their memory by seeing them repeatedly, and consequently are tolerably good spellers. This substantiates the claim that reading materially aids spelling.

In years gone by, when spelling bees and spelling matches flourished, oral spelling was considered the panacea. To be able to spell the other side down in a spelling match at school was a great honor, and it cannot be denied that oral spelling has its advantages and uses in cultivating certain powers of the mind which aid in making a good speller. "Too much time should not be devoted to it; for often this method of spelling results in a mere 'parrot exercise' in that its results are rapidly lost as soon as the attention is directed to something else. Furthermore, it is impossible to memorize by letters all the words one needs. Oral spelling does not impart the ability to write correctly. It is not a test of accuracy. It is only in written

and printed language that correct spelling possesses any value." Therefore I would say most emphatically that written spelling should predominate. "The old adage, 'Eyes are better than ears,' nowhere holds good with greater force than in learning to spell. The only way to reproduce words accurately is to make them familiar to the eye; hence the common practice when people are in doubt between two forms of words to write them both, when the eye in most cases decides on the right way."

Written spelling is taken up simultaneously with reading as soon as the child enters school, when it is required to copy the reading lesson or the difficult words at the head of it. Now, this exercise in written spelling is so simple, and its employment so self-evident, that it seems preposterous to call attention to it. I do not, however, consider myself guilty of any misdemeanor. Judging others by myself—which, by the way, is not always a safe course to pursue—I fear we do not always make the most of this exercise. I dare say, the *manner in which copying* is done is, to a certain extent, a standard by which the success of a school in spelling may be measured. When we consider the amount of the work of this kind that is performed during school life and think of the possibility that in many schools the essential point is lost sight of, I think you will agree with me that a discussion of this point will not be altogether fruitless. If anyone has treated copying in a perfunctory manner, he has made a serious mistake.

How do most children perform the work of transferring the printed word in the book to their paper, or slate, in script? They look at the first letter, take that down, then single out the next character, and so on, until all the letters of which the word is composed have been copied; they have glanced at the word three, four, and five times, as the case may be, they have seen all the letters, and yet have only a vague impression of the appearance of the word as a whole. Right here is where the trouble is and where the correcting hand of the teacher ought to come to the assistance of the child. The pupil must be trained to look intently and carefully at the word until it has become indelibly impressed upon his mind. Tell him he cannot be sure of the spelling unless he can look upon the white wall of the room and see the word as it were printed there in black letters. It is of the greatest importance to see the word right the first time, for it is more difficult to obliterate the wrong impression than it is to establish the correct form in the first place.

After the photograph has thus been taken, the word may be transferred to the slate, or paper. It will not suffice simply to tell the children about this plan. They must be encouraged, required,

and compelled to follow the direction of the teacher. A few suggestions regarding this idea may be acceptable. Have a list of words prepared, write one word at a time on the board, let the children look at it carefully, then erase it, and ask them to reproduce it. The same maneuver may be repeated until the list is exhausted. — If copying the reading lesson is the task required, teach the children to scan an entire word at a time, to cover it with a piece of paper or their hand, and then proceed to write it. Advanced pupils ought to be able to take down three and four words or even short sentences at a time. —

To perfect pupils in the orthography of everyday words they must be required to write them again and again. Considerable time should be devoted to dictation exercises. Whether the material for such be taken from the reader or some other book is immaterial. Greater importance must be attached to the manner in which the preparation for the exercise is made. That the words must be carefully studied we are all agreed. Probably a better way than to simply memorize the spelling is to have the children copy the entire lesson or the most difficult words which may be placed on the blackboard for that purpose. For what has been written by the children will better be remembered. For obvious reasons, pen, ink, and paper should invariably be used in dictation exercises. — The detection of every mistake is of the next importance. Careful examination of each paper, or slate, by the teacher would be most likely to secure this. But in our schools particularly it is open to the serious objection that we cannot find time. In some schools pupils are directed to change papers with their seat-mates for correction. This plan, however, is objectionable. For when two pupils sitting together mark each other's papers, they will either be inclined to whisper, quarrel, and wrangle when one of them is too zealous in his endeavor to find mistakes, or they will arrive at the mutual agreement not to mark all errors. These objectionable features are reduced to a minimum if, in a range with double seats, the papers are passed up on one side and down on the other. The possibility of unfaithfulness and disturbance is considerably reduced.

Misspelled words must invariably be corrected and rewritten as many times as the seriousness of the mistake calls for. It is impossible for the teacher to satisfy himself by personal investigation that all the errors have been corrected. The "black sheep" in a class who either need close surveillance, or some assistance, should always be compelled to present their corrections; for this latter class of pupils the teacher must find time; for the rest an occasional inspection may suffice.

A good speller, one that does not contain only lists of words to be studied in an abstract manner, but also material for dictation exercises and constructive work will be found a potent factor in aiding the teaching as well as the study of English orthography.

However thorough the drill in spelling may be on words taken from the reader and speller, there should also be copious exercises on words from other sources. Care must be taken that they be words in common use, chosen, as far as possible, from the range of the child's observation, including the new words that arise in composition, geography, history, etc. Where blackboard space is available reserve a certain space and give it the heading of, say, "Memory Tablet." During the progress of the different lessons jot down on a piece of paper such difficult words as occur in the various branches. After a recitation is over one of the pupils—I always chose a good penman—may place these words on the "memory tablet," where they remain to the end of the week, when a review dictation exercise in spelling comprising all the words from the reader, the speller, and the "memory tablet" can be given.

Every enterprising teacher, of course, must have a list of the "universal pitfalls" in orthography and give frequent drills on them. These, the children must understand, may at any time occur in Friday's review lesson.

Whenever there is a lull in the proceedings, or when some of the pupils have finished a task while others are still engaged upon it, bring the "pitfalls" into play. Never allow the pupils to be idle. "For Satan finds some mischief still for idle hands to do." Therefore keep them busy. A good speller with simple exercises in synonyms and homonyms can be used in just such an emergency.

In teaching spelling the instructor should aim to give interest to the exercise in varying it as much as possible. Small pupils can, possibly, be employed at times in crossing off in one list of words all the silent letters, in another all the diphthongs, etc.

Care must be taken not to lose sight of the value of instruction by contrast and by association. The words *there* and *their* are continually confounded. Take the first of these words and draw a vertical line between the "t" and "h" and say that when the "t" is dropped we have *here*. The words *here* and *there* are readily remembered as going together. Cross off the "t" in *their*, and we have *heir* with which we always associate the idea of possession, and *their* also denotes ownership. —Children forever misplace *too* and *two*, and even students of the high schools seem to delight in it. Teach them to see that *two* resembles the word *twice* in looks and in meaning, and possibly some can be set aright. —In connection with this allow



me to sound a note of warning in regard to a mistake frequently made. Never require pupils to learn the spelling of words with which they are altogether unacquainted, and which convey to them no meaning whatever. They should be taught the use of a dictionary and encouraged to consult it frequently. Of the diacritical marks, they should know at least the use of the *breve* and the *macron*.

Probably some of you have been thinking that I have forgotten to speak of the rules in spelling. The postponement was intentional, and for this reason: Rules are of little avail. There are but few that are of any real assistance to the pupil, because most of them have so many exceptions that they rather confuse than aid the student. Of the rules which I submit herewith probably only the first three will be found to be of any practical value.

1. Monosyllables and words accented on the last syllable, ending in a single consonant, preceded by a single vowel, double the final consonant before an addition beginning with a vowel, for instance, fan—fanning; remit—remittance; begin—beginning.

2. The diphthong *ie* is generally used after other consonants than *c*; the latter is followed by *ei*.

3. Words ending in final *y*, preceded by a vowel, form their plurals by adding *s*, as boy—boys.

4. When words ending in *y* after a consonant receive a suffix, the *y* is changed into *i* and sometimes into *e*; as in fly—flies; empty—emptiness; glory—glorious; beauty—beauteous.

5. If a suffix commences with *i* the *y* is retained, in order to prevent the repetition of the *i*; as fly—flying; die—dying; tie—tying.

6. Derivatives formed by prefixing one or more syllables to words ending in a double consonant commonly retain both consonants, as, foretell, befall, fulfill, etc.

It will be seen from the facts presented above that the secret of success in teaching spelling lies in drill and practice, and practice and drill. It isn't the one drop that wears away the stone, but the continual dropping of drops that tells. C. A. BURGDORF.

---

### Die Bibel in den Staatschulen.

Das Obergericht von Nebraska hat vor kurzem entschieden, daß das Lesen der Bibel und das Singen religiöser Lieder in den öffentlichen Schulen durch die Konstitution des Staats verboten sei. Der Prozeß, dem dieser Entscheid folgte, war schon vor Jahren anhängig gemacht worden. Es handelte sich dabei lediglich um die Frage, ob jene Übungen religiös und sektiererisch seien. Der Gerichtshof entschied, sie seien beides.



Ob dieser Entscheidung schlagen nun die Sektenblätter ein lautes Lamento an und verurteilen sie als eine beklagenswerte und rückföhrliche.

So sagt der *Interior* (presbyterianisch): „Nebraskas ehrwürdige Richter hatten die Gelegenheit, eine Entscheidung abzugeben, die ein Duzend Generationen hindurch als Richtschnur für die Erziehung in diesem Lande angeführt worden wäre — eine Entscheidung, welche die Wichtigkeit einer ethischen Erziehung für die zukünftigen Bürger und die Notwendigkeit, diese Erziehung auf ein Gefühl für die Verantwortung des Menschen seinem Schöpfer gegenüber zu gründen, dargelegt haben würde. Der Richterspruch hätte die Grundzüge dafür angeben sollen, in welchem Maße die Bibel zu diesem vom Gesetz erlaubten Zweck in der Schule hätte gebraucht werden können, ohne das Recht der Eltern, die besondere religiöse Erziehung ihrer Kinder zu gestalten, zu beeinträchtigen. Aber die Rechtsgelehrten von Nebraska haben sich die Gelegenheit entschlüpfen lassen, ihren Gerichtshof unsterblich zu machen, und haben statt dessen eine Entscheidung abgegeben, welche der fortschreitende Geist der Nation ganz gewiß bald über den Haufen werfen wird.“

Die amerikanischen Sekten hoffen noch immer, es erreichen zu können, daß, wie sie sagen, „die Bibel ihren rechtmäßigen Platz in den öffentlichen Schulen erhält“. Hat doch fast zu derselben Zeit, als obige Entscheidung in Nebraska abgegeben wurde, die „Women's Home Mission Society“ der bischöflichen Methodistentirche in Kansas City folgende Beschlüsse gefaßt:

„Sintemal es das Hauptziel unserer öffentlichen Schulen sein sollte, einen Charakter zu entwickeln, der zur Bürgerschaft in einer christlichen Republik befähigt, so sei es

„Beslossen, daß wir es uns aufs eifrigste angelegen sein lassen, Unterricht in der Moral und das responsive Lesen von Schriftabschnitten in unsern öffentlichen Schulen zu sichern.“

Dagegen begrüßt der *New York Independent* jene Entscheidung des Obergerichts in Nebraska als „eine gute und im Interesse der Gerechtigkeit und Religion“. Das Blatt sagt ferner: „Wir halten dafür, daß es Aufgabe der Kirche und nicht des Staates ist, Religion zu lehren; und für die Kirche ist es erniedrigend und schimpflich, wenn sie ihre Unfähigkeit eingestehen und den Staat darum ersuchen muß, ihre Dienstvernachlässigung durch solche verschiedenartige Lehrer, wie wir sie haben, zu ergänzen. Wir werden keine durch Taten besoldete und vom Zufall abhängige Lehrer ersuchen, die Arbeit der Kirche und der Eltern zu verrichten.“

Leider herrscht in Betreff des Gebrauchs der Bibel in den Staatsschulen in den Staatsgesetzen ein beklagenswertes Durcheinander. In neun Staaten ist das Lesen der Bibel nach dem klaren Buchstaben des Gesetzes gestattet. Entweder die Konstitution oder besondere Schulgesetze enthalten die Berechtigung dazu. In zwölf Staaten findet sich in der Konstitution oder den Staatsgesetzen keine besondere Erwähnung der Bibel,

aber sowohl die Staatsgerichtshöfe wie auch Schulsuperintendenten haben solche Entscheidungen abgegeben, die der Sitte des Bibellebens in den Schulen einen ziemlich sicheren Standpunkt vor dem Gesetz einräumen. In sechzehn Staaten und einem Territorium giebt es zwar keinen solchen gesetzlichen Schutz, aber in ihnen herrscht die Sitte des Bibellebens in den Staatschulen und wird durch die langjährige Gewohnheit und öffentliche Meinung gutgeheißen. In drei Staaten und einem Territorium wird die Bibel nicht in den Schulen gebraucht, obgleich keine gesetzliche Bestimmung dafür oder dagegen existiert. Dagegen giebt es fünf Staaten und ein Territorium, in denen die Gerichte, die Staatsanwälte und Schulsuperintendenten gegen den Gebrauch der Bibel entschieden haben.

Für uns Lutheraner liegt die Sache sehr einfach. Die öffentliche Schule als eine Staatsanstalt soll und kann in keiner Weise Religion lehren. Nicht der Staat, sondern die Kirche hat den göttlichen Auftrag, Religion zu lehren, und wenn ein Staatswesen sich herausnimmt, dies zu thun, so überschreitet es seine Befugnisse.

Unter dem Erzbischof Hughes in New York entstand vor Jahren ein schwerer Konflikt zwischen Katholiken und Protestanten, indem die Römischen dagegen protestierten, daß das Lesen der protestantischen Bibel in den öffentlichen Schulen gefordert wurde. Man sagte ihnen, dies sei ein protestantisches Land, und wenn ihnen dies nicht gefiele, so könnten sie fortbleiben. Sie sind fortgeblieben und haben ihre eigenen Parochialschulen gegründet. Dieses Parochialschulsystem sowohl der Katholiken als auch der Lutheraner ist dem Stodamerikanertum mit seinen kalvinistischen Ideen und seinem karlstadtschen Geist ein Dorn im Auge. Je mehr aber die Selten in ihrem Fanatismus die Bibel in die Staatschulen zu schmuggeln suchen, desto entschiedener Feinde machen sie sich an den Römischen. Aber auch wir Lutheraner müssen aufs entschiedenste dagegen protestieren, daß die Bibel in den Staatschulen gebraucht wird. Ein solches Ding wie einen „christlichen“ Staat giebt es genau genommen nicht. Das ist ein Unding. Der Staat hat keine Religion und kann als solcher keine haben. Deshalb kann aber auch der Staat unsere Kinder nicht erziehen, sondern wir gründen und erhalten Gemeindeschulen. Das Haus, die Kirche und die Gemeindeschule sind die Stätten, wo Religion gelehrt und die Kinder erzogen werden sollen.

L.

---

### Altertumsforschung und Evolutionstheorie.

---

Dieses Hirngespinnst der letzten Zeit, nach dem die Menschen sich fortentwickelt haben, bis endlich jetzt die höchste Stufe der Vollkommenheit auch in Betreff der Wissenschaft erreicht worden ist, hat durch die Ausgrabungen in Babylonien und Ägypten schon manchen Stoß erhalten, der die Vertreter der Evolutionstheorie zur Besinnung bringen könnte.

Jetzt hat auch Prof. Hermann B. Hilprecht von der Universität von Pennsylvania bei seiner Rückkehr von Nippur solche Resultate seiner Entdeckungen dortselbst veröffentlicht, die unwidersprechlich die Annahme bestätigen, daß die alten Babylonier, 2300 v. Chr., in der Kultur überhaupt, sowie auch in wichtigen Zweigen der Wissenschaft bedeutend weiter waren als die Jetztzeit.

So war der verschüttete Tempel, dem Prof. Hilprecht die meisten seiner diesmal heimgebrachten Tafeln entnommen hat, eine Niederlage von allerlei Wissen. Er war sowohl eine Schule und Anstalt als auch eine Stätte für den Gottesdienst. Demnach muß die Tempelbibliothek, der jene Täfelchen entnommen sind, Aufschluß über den Stand des Wissens in jener Zeitperiode geben können. Obgleich aber diese Tafeln erst noch entziffert werden müssen, so hat doch der gelehrte Professor bereits angedeutet, daß ihre Entzifferung Staunenswertes offenbaren wird. So fanden sich auf einer Tafel genaue astronomische Berechnungen über die Konstellation des Skorpions. Stellung und Lauf der Sterne waren so genau beschrieben, daß die Astronomen jener Zeit, 2300 v. Chr., in vieler Hinsicht denen unserer Zeit völlig gleichstehen. „Es scheint“, so berichtet der *Commercial Advertiser* (New York), „daß die Bedeutung der alten Babylonier als Mathematiker sehr unterschätzt worden ist. Während unsere Einmaleins-Tabellen mit 12 aufhören, gingen die der Babylonier bis zu 60. Die wissenschaftlichen Forscher jener Zeit hatten das Bestreben und die Mittel, schnelle Resultate mit großen Zahlen zu erlangen, und ihr System von weitergeführten Tabellen, wo man solche Lösungen wie  $1300 \times 1300$  findet, sind wahre mathematische Wunder. Auch in Bezug auf Sprachen mußten die babylonischen Kinder, selbst in Schulen niederer Grade, zwei Sprachen lernen — die eine die Schul- oder Bücher-, die andere die Umgangssprache. Was für Verstandes- und Gedächtnisübungen sonst noch in den Schulen getrieben wurden, wird die weitere Entzifferung der Tafeln von Nippur lehren.“

Wir fügen hier bei, was für Aufschluß ein alter Papyrus über den Bildungsstand der alten Ägypter gibt. Im Jahre 1847 übergab M. Brisse D'Avennes der Nationalbibliothek in Paris eine Papyrusrolle, die unter den Gelehrten als der „Brisse-Papyrus“ bekannt ist. Diese Rolle war von Bauern, die unter Aufsicht des genannten Ägyptologen arbeiteten, in der Totenstadt Thebens aufgefunden worden. Bei näherer Besichtigung stellte sich heraus, daß sie einem Grabe aus der zwölften Dynastie entstamme; daraus schließen nun manche Gelehrte, daß sie über 2000 Jahre vor Christi Geburt geschrieben sei, und halten daher diesen Papyrus für das älteste „Buch“ der Welt. Es besteht aus zwei Teilen. Der erste enthält eine Abhandlung über Sitten und enthält u. a. folgende fast salomonischen Sprüche: „Wenn du dich zu Tische setzt mit einem Fresser, wird er dich dazu verleiten, daß du es ihm im Fressen gleichthust. Setzt du dich nieder

mit mehreren, so weise deine Leibgerichte zurück. Die Überwindung dauert nur kurze Zeit; aber Gier ist etwas Erniedrigendes, denn sie enthält Bestialität. Wer sich von seinem Magen verleiten läßt, nicht über sich zu wachen, ist ein Nichtsnutz."

Betreffs guter Manieren findet sich folgendes: „Wer einem freundlichen Herzen mit finstlerer Miene entgegenkommt, der ist ein Kreuz für seine Mutter und Anverwandten."

In Bezug auf Unterweisung von Kindern steht dort zu lesen: „Verhärte nicht das Herz deiner Kinder. Belehre die, welche deine Stelle einnehmen sollen. . . . Laß das Haupt der Familie mit den Kindern reden, das Erfahrungen gesammelt hat. Sie werden für sich nur Ehre erlangen, wenn sie im Gutesithun zunehmen, indem sie mit dem beginnen, was er sie gelehrt hat."

Der zweite Teil des Papyrus enthält „Vorschriften des Ptah-Hotep", eines Weisen, der 110 Jahre alt geworden sein soll. „Wenn du es", heißt es hier, „mit einem Disputaz zu thun hast und er dir überlegen ist, so lege die Hände auf den Rücken und laß dich von ihm nicht reizen. Da er nicht zulassen wird, daß du ihm seine Rede verdirbst, so wäre es verkehrt, ihn zu unterbrechen; du würdest beweisen, daß du nicht gelernt hast zu schweigen, wenn dir widersprochen wird. Hast du es daher mit einem Disputaz zu thun, der in der Hitze ist, so zeige dich als einer, den nichts rührt. Du bist im Vorteil, wenn auch nur insofern, daß du schweigst, während jener sich beim Reden vergiebt. Hast du es mit einem Streithahn zu thun, so strafe ihn nicht mit Verachtung, weil er anderer Meinung ist als du. Werde nicht ausfallend gegen ihn, weil er im Unrecht ist. . . . Er schadet nur sich selbst mit seiner Heftigkeit. Veranlasse ihn nicht, deine Ansichten zu loben. Ergöze dich nicht an dem Schauspiel, das sich dir darbietet; das ist verwerflich, kleinlich und bekundet einen niedrigen Sinn." Also immer nobel und höflich!

Ferner heißt es: „Willst du manierlich sein, so frage den nicht aus, den du triffst. Unterhalte dich mit ihm, ohne ihn zu belästigen. Fange nicht mit ihm an zu disputieren, bis du ihm Zeit gelassen hast, sich in den Unterhaltungsgegenstand zu vertiefen. Falls er seine Unwissenheit verrät und er dir Gelegenheit giebt, ihn zu beschämen, so thue dies nicht, sondern behandle ihn rücksichtsvoll; versuche nicht, ihn noch weiter zu verleiten; erwidere nicht in einer überlegenen Weise; mache ihm nicht den Garaus, weil du befürchtest, er könne sich wieder erholen und man sich von dir abwenden könnte, wenn du ihn nicht vernichtest."

Fein ist das Folgende: „Laß dich nicht zum Zorn reizen durch das, was um dich her vorgeht; schilt nicht, außer über deine eigenen Angelegenheiten. Sei nicht in schlechter Stimmung deinen Nachbarn gegenüber. Es ist unrecht von jemandem, seinen Nachbarn gegenüber so in die Hitze zu geraten, daß er nicht mehr weiß, was er sagt. Wo nur ein kleiner Zwist vor-

liegt, da schafft er sich einen Übelstand zu einer Zeit, wo er ruhig bleiben sollte."

Das sind Beispiele heidnischer Lebensweisheit vor Jahrtausenden und ein Beweis, daß die Heiden immer tiefer gesunken sind und im Lauf der Zeiten eine Entwicklung rückwärts stattgefunden hat, und das nicht nur rückfichtlich der Sitten, sondern auch in Bezug auf Wissen und Können. Das einzige Mittel gegen völlige Entfittlichung und Verrohung war und bleibt das Evangelium und das Christentum. L.

## Hilfsschulen und Unterricht der Schwachsinrigen.

(Schluß.)

Ehe ich auf die Organisation der Hilfsschulen und den Unterricht der Schwachsinrigen eingehe, möchte ich kurz eine historische Übersicht über die Bestrebungen, den Schwachsinrigen zu helfen, geben.

Sogleich muß gesagt werden, daß die Unterweisung schwachsinriger Kinder, die Einrichtung von Hilfsschulen und Nebentklassen, erst in den achtziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts einen bemerkenswerten Umfang angenommen hat.

Der Ausbau des Hilfsschulwesens bildet einen Teil der sozialen Bestrebungen der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, welche auf die Milderung des sozialen Elends und auf die Schaffung von Zuständen gerichtet sind, die jedem Menschen auch ein menschenwürdiges Dasein auf der schönen Gotteserde ermöglichen. Für den Pädagogen ist es klar, daß diese Bestrebungen in ihrem letzten Ende die Verwirklichung der Forderungen Pestalozzis, den Armen und Elenden des Volkes durch bessere Erziehung aufzuhelfen, darstellen.

Daß die Schwachsinrigen zuletzt eine geordnete Fürsorge erhielten, kann schon deshalb nicht weiter verwundern, als ja in der menschlichen Kultur sich überhaupt nichts langsamer entwickelt hat als die Unterweisung der Unglücklichsten unter den Unglücklichen, der geistig und körperlich verkümmerten Kinder. Wir rechnen dazu die Blinden, also Taubstumme und Blinde, die Blödsinnigen, Idioten, die Kretins, die Epileptischen, die Schwachsinrigen und auch die sittlich Verwahrlosten.

Wer kümmerte sich im Altertum und auch im Mittelalter um diese unglücklichen Wesen? Weber der Staat noch die Gemeinde noch die Familie. Sie verkanen meist im Elende. Für die Taubstummenbildung finden wir zwar am Ende des Mittelalters einige Versuche, aber das Morgenrot der Erlösung brach den Tauben erst an, als der Franzose de l'Epée und der Deutsche Samuel Heinicke am Ende des achtzehnten Jahrhunderts ihre segensreiche Wirksamkeit begannen. 1760 wurde die erste Taubstummen-



anstalt in Paris, 1778 die erste deutsche in Leipzig gegründet. Die Sorge für die Taubstummen lenkte den Blick auf die Blinden: 1784 gründete Valentin Gany die erste Blindenanstalt in Paris.

Noch viel später regte sich die Teilnahme für die Idioten, Blöds- und Schwachsinrigen, obgleich sich diesen Unglücklichen das christliche Erbarmen und das menschliche Mitleid wohl am ehesten hätte helfend zuwenden sollen. Diese Erscheinung läßt sich nur dadurch erklären, daß man es für absolut unmöglich hielt, etwas für die „Armen am Geiste“ zu thun. Die erste schriftliche Nachricht, daß man diesen elenden Menschen helfen solle, findet sich in einem medizinischen Buche, in der 1821 erschienenen „Physischen Heilkunde“ des Dr. Fering. Dieser sagte, es wäre wirklich zu wünschen, daß in großen Städten, wo die Zahl der blöds- und schwachsinrigen Kinder gewöhnlich sehr beträchtlich ist, eigene Unterrichtsanstalten für selbige errichtet würden. Im Jahre 1828 gründete dann der Salzburger Lehrer Goggenmos eine Anstalt für Blöds- und Schwachsinrige. Wohl erkannte man seine Leistungen an, aber man unterstützte ihn nicht; aus Mangel an Geldmitteln ging sein Unternehmen 1838 wieder ein. Es fehlte auch die allgemeine Teilnahme.

Diese regte sich erst einige Zeit später, als ein Schweizer und ein Franzose fast gleichzeitig mit der Einrichtung von Bildungsanstalten für Blöds- und Schwachsinrige vorgingen. Ersterer, ein junger Arzt Namens Guggenbühl, sah, wie ein Schwachsinriger der schlimmsten Art (Kretin) vor einem Kreuze sein Vaterunser sprach. Dabei kam ihm der Gedanke: „Einer, dem dies beigebracht worden ist, muß auch befähigt sein, anderes in seinen Geist aufzunehmen.“ Der Franzose Séguin, ebenfalls ein Arzt, sah auf einem Jahrmarkte dressierte Insekten und machte seinen Schluß von diesen auf die Schwachsinrigen. Für uns hat die Arbeit des Schweizer Guggenbühl die meiste Bedeutung, weil durch die von ihm eingerichtete Anstalt die Anregung zu ähnlichen Veranstaltungen in Deutschland ausgegangen ist.

Guggenbühl machte Unterricht und Erziehung der Blöds- und Schwachsinrigen zu seiner Lebensaufgabe. Er ließ sich im Kanton Glarus als praktischer Arzt nieder; er studierte die Natur der Idioten, Kretins und Schwachsinrigen, ohne aber den Unterschied der verschiedenen Gruppen klar zu fassen. Außerdem setzte er sich mit bedeutenden Schulmännern in Verbindung, so auch mit Fellenberg in Hoffwyl, dessen Name uns ja aus dem Leben Pestalozzis bekannt ist. Dieser ermunterte den jungen Arzt und Pädagogen, seine Gedanken zur Durchführung zu bringen, und um ihm mit Rat und That zur Seite zu gehen, forderte er ihn auf, sich in Hoffwyl niederzulassen. Im Jahre 1839 ging Guggenbühl dorthin. 1840 veröffentlichte er einen Hilferuf in der damals einflußreichen Zeitschrift: „Maltens Weltkunde.“ Es gelang dem rührigen Manne, die schweizerische naturforschende Gesellschaft für sein Unternehmen zu gewinnen, und als ihm dann auf dem Abendberge bei Interlaken ein Hügel zur Benutzung überlassen



wurde, da entstand daselbst bald zur Aufnahme der Blöds- und Schwachsinrigen ein Haus mit einem großen Saale, mit Bädern, Spielräumen und anderen für seine Zwecke passenden Einrichtungen; diesem Bau folgte schnell ein zweiter, bestimmt zu einer Unterrichtsanstalt für die Pfliegerinnen, die in christlicher Liebe bereit waren, sich der armen Kinder anzunehmen.

Nun pilgerten Ärzte, Schulmänner, reiche Leute, die dem Wohl ihrer Mitmenschen gern ein Opfer bringen wollten, Zeitungschreiber zc. aus aller Herren Ländern nach dem Abendberge. Voller Begeisterung lehrten sie zurück; ein Amerikaner war von dem, was er gesehen hatte, so entzückt, daß er vorschlug, den Abendberg einen „heiligen Berg“ zu nennen.

Dadurch wurde mit einem Schlage die öffentliche Teilnahme für die armen Schwach- und Blödsinrigen überall geweckt. Die deutschen Regierungen ließen Zählungen der Schwachsinrigen vornehmen und riefen in schneller Folge Anstalten ins Leben. Die Pflege der Kinder wurde zum Gegenstand der Besprechung bei den Konferenzen der Ärzte und Geistlichen gemacht; Private und Genossenschaften legten die Hand ans Werk.

Man dachte zunächst freilich nur an die Schwach- und Blödsinrigen höchsten Grades, die Idioten. Idiotenanstalten entstanden in großer Zahl; heute zählt man in Deutschland 44 Idioten-Erziehungsanstalten. Die älteste von ihnen ist die Kernsche in Möckern bei Leipzig. Der Begründer, Direktor Dr. Kern, war anfangs Volksschullehrer. Er arbeitete an der Taubstummenschule zu Eisenach, ging 1847 mit seinen schwachsinrigen Schülern nach Leipzig und verlegte dann, als er nach eifrigem Studium das medizinische Examen bestanden hatte, seine inzwischen stark angewachsene Anstalt nach Möckern. Nach einer Zusammenstellung des Pastors Dr. Sengelmann zu Alsterdorf bei Hamburg werden von den 44 deutschen Idiotenanstalten 27 durch öffentliche Wohlthätigkeit unterhalten, 11 sind Privat- und 5 Staatsanstalten, eine, die unter Leitung des Erziehungsinspektors Piper stehende Idiotenanstalt in Dalldorf bei Berlin, wird lediglich aus kommunalen Mitteln der Reichshauptstadt erhalten.

Wie schon erwähnt, sind Veranstaltungen für die schwachsinrigen und bildungsfähigen anormalen Schulkinder noch neueren Datums. Mit den Idiotenanstalten war dem Bedürfnis noch lange nicht genügt. Das empfanden zunächst einige größere Städte, in deren Schulen sich in den Unter- und Mittelklassen eine Anzahl von Kindern ansammelte, die wegen ihrer beschränkten Bildungsfähigkeit trotz der größten Mühe und Rücksichtnahme der Lehrpersonen dem Unterrichte nicht zu folgen vermochten. Für den Lehrer waren die Kinder, abgesehen von Störungen im Unterrichte, eine große Last, den Mitschülern nicht selten ein Gegenstand des Hohnes und Spottes; ihnen selbst nützte der Besuch der Elementarschule nicht nur nichts, sondern er war unter Umständen noch schädlich, indem sie im Gefühl ihres Unvermögens und in der Empfindung des Zurückstehens hinter den andern sich scheu und verwirrt in sich zurückzogen und sich abseits hielten.

Die Schule suchte natürlich die Schlimmsten loszuwerden, die armen Eltern aber, die nicht wußten, was mit den Unglücklichen anzufangen sei, baten und flehten, man möge sie doch behalten. Unter diesen Umständen erschien es der Schule wie den betroffenen Eltern als eine Erlösung, als der Gedanke aufkam, diese Kinder in eigens für sie eingerichtete Klassen zu sammeln, um dadurch einerseits die Volksschule zu entlasten, anderseits die bedauernswerten Kinder so weit zu fördern, daß sie später ihren Lebensunterhalt selbst erwerben könnten und nicht mehr der Familie zur Last fielen.

Die erste Hilfsschule entstand auf solche Erwägungen hin im Jahre 1867 in Dresden. Es folgten dann 1874 Gera, 1877 Apolda, 1879 Elberfeld, 1880 Braunschweig, 1881 Leipzig, weiter in den achtziger Jahren Aachen, Köln, Krefeld, Düsseldorf, Frankfurt a. M., dann 1894 Charlottenburg und 1898 Berlin. Von der Organisation der Hilfsschulen und Hilfsklassen mögen folgende Ausführungen ein Bild geben.

Es ist selbstverständlich, daß die Einrichtungen je nach den Städten verschieden sind. Elberfeld zeigt einen andern Aufbau der Schule als Braunschweig, die Kölner Schule ist anders eingerichtet als die Düsseldorfer; Charlottenburg hat, wie alle die vorgenannten Städte, eine dreistufige „Hilfsschule“, Berlin begnügt sich mit einigen sechzig „Hilfsklassen“, die über die zwölf Kreisschulinspektionsbezirke verteilt sind.

Da sich das Bedürfnis zur Unterbringung eines Kindes in der Hilfsschule selten beim Eintritt in die öffentliche Volksschule mit Bestimmtheit erkennen läßt, sondern gewöhnlich erst nach längerem Besuche, so enthalten alle Schulordnungen und Lehrpläne der Hilfsschulen die Bestimmung, daß die Aufnahme erst stattfindet, wenn das schwachsinnige Kind bereits zwei Jahre erfolglos am Unterrichte der Volksschule teilgenommen hat oder zwei Jahre in der Unterklasse geessen hat, ohne die Beförderungsfähigkeit zu erlangen. Die Aufnahme geschieht nur auf Antrag des Lehrers oder Direktors und nach Untersuchung durch den Schul-, Stadt- oder Armenarzt. Da man die Eltern nicht zwingen kann, ihr Kind in die Hilfsschule zu geben, so wird in Charlottenburg vom Vater die Unterschrift unter eine vorgedruckte Erklärung verlangt, welche die Worte enthält: „Ich erkläre mich damit einverstanden, daß mein Sohn (Tochter) . . . in die städtische Hilfsschule überwiesen wird.“ Nur ausnahmsweise werden Kinder aufgenommen, die vorher noch gar keine Schule besucht haben, jedenfalls dann nicht vor dem vollendeten siebenten Jahre. Die Dauer des Aufenthalts in der Hilfsschule und Hilfsklasse ist auf sechs bis sieben Jahre berechnet, so daß mit Einschluß des gewöhnlichen zweijährigen Besuchs der Volksschule der in Preußen gesetzliche achtjährige Schulbesuch erreicht wird. Auf Antrag der Eltern oder der Lehrer wird von den Ortsschulbehörden aber auch überall ein längerer Besuch der Schule gestattet. Erweist sich ein Kind nach seiner Aufnahme in die Hilfsschule als bildungsunfähig (blödsinnig, idiotisch, epileptisch, Kretin), so wird es

wieder entlassen; die Stadtverwaltung sorgt dann dafür, daß das Kind in einer geschlossenen Erziehungs-, Pflege- oder Idiotenanstalt untergebracht wird, wie sie ja dieselbe Fürsorge auch den Taubstummen und Blinden angedeihen läßt.

Die höchste Schülerzahl für eine Hilfsklasse beträgt nach den Vorschriften aller Städte 25, doch wird diese Zahl in den meisten Klassen nicht erreicht. Die meisten Hilfsklassen weisen drei aufsteigende Klassen auf, die in Braunschweig hingegen fünf. Berlins Hilfsklassen sind einklassige, selbständige Erziehungs- und Unterrichtssysteme unter Führung eines geeigneten Lehrers. In manchen Städten haben die drei- und mehrklassigen Hilfsschulen besondere Leiter, so in Charlottenburg; in anderen unterstehen sie der Leitung der Volksschulrektoren. Durchweg nehmen die Schulen und Klassen Kinder beiderlei Geschlechts und aller Konfessionen auf; für den nötigen Religionsunterricht wird von den Lehrpersonen und von der betreffenden Geistlichkeit gesorgt. Schulgeld wird an keiner Hilfsschule erhoben. Die Lehrer und Lehrerinnen sind überall aus dem Volksschulkollegium entnommen, müssen sich aber nachweislich mit der Schwachsinrigenfrage schon theoretisch und praktisch (durch Hospitieren an Hilfsschulen etc.) beschäftigt haben; zudem fordern einige Städte die Teilnahme an besonderen Kursen, z. B. Charlottenburg die Absolvierung eines Lehrer-Ausbildungskurses für Sprachgebrechliche und die Befähigung, Handfertigkeitsunterricht zu erteilen. Die Stellen an den Hilfsschulen sind überall stark umworben, da die Klassen geringe Schülerzahl zeigen, da die Lehrkräfte weniger Stunden geben (durchschnittlich 22 in der Woche) und da sie außerdem für die Schwierigkeit des Unterrichts eine Funktionszulage von durchschnittlich jährlich 300 Mark erhalten. Die Lehrer können an die Volksschulen zurückversetzt werden, ebenso wie auch Kinder, die in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt wurden oder die nach dem Begreifen der Elementarkenntnisse dem Unterricht in der Volksschule folgen können, wieder in die Volksschule zurückgegeben werden.

In keiner andern Schulgattung ist die Berücksichtigung des Einzelnen von gleich großer Bedeutung wie in der Hilfsschule. Die so gebotene Individualisierung des Unterrichts macht deshalb ihre Hauptaufgabe und ihre größte Schwierigkeit aus. Hält man dem gegenüber, daß auch in der Schule für Normalbegabte die Individualitäten verschieden sind, wie man ja auch sagt, daß nicht zwei Blätter irgend eines Baumes sich vollständig gleichen, so ist doch hier immerhin ein Stellen in Reihe und Glied, ein Marschieren im gleichen Takt, ein Sprechen und Singen im Chor, ein Vorwärtsbringen aller im Wissen und Können ganz anders möglich als in der Hilfsschule. Über ihre Inzassen könnte man, wenn man beim Bilde von den Blättern bleiben will, sagen: Nicht zwei Kinder sind Blätter desselben Baumes. Und dieser Verschiedenheit kann zu Grunde liegen ihre körperliche Beschaffenheit und die zu Hause erwiesene körperliche Pflege; sie kann sich geltend machen in Denk- und Urteilsfähigkeit, Auffassungsvermögen und Gedächtnis.

nis, Geschick und Ungeschick. Oft ist es den Kindern unmöglich, einfache Regeln, die gelehrt und geübt worden sind, nur wiederzugeben, geschweige sie anzuwenden oder sie mechanisch in sich aufzunehmen. Diese Verschiedenheit tritt aber auch hervor in der Anlage für die einzelnen Unterrichtsfächer. Wie schon vorhin erwähnt, daß es von dem einen Kind hieß, es könne nicht rechnen, von dem andern, es lerne nicht lesen, so geht es in verschiedenen Fächern, daß gar oft streng genommen jedes Kind seine besondere Abteilung bilden müßte.

Angeichts dieser besonderen Umstände bietet nicht nur die Aufstellung des Lehrplans und der Pensumverteilungen große Schwierigkeiten, sondern auch das Einhalten des selbst mit sorgsamster Berücksichtigung der einzelnen Kinder zur Behandlung in Aussicht genommenen Stofflichen und Formalen. Manchmal zwar kommt es vor, daß die Lehrer mit großer Befriedigung buchen können, sie seien in einzelnen Fächern und mit einzelnen Kindern weiter gekommen, als sie ursprünglich für möglich gehalten hätten. Manchmal aber muß festgestellt werden, daß auch die Erreichung der mäßig berechneten Aufgaben fehlschlug. Besonders häufig wahrnehmbar ist der Stillstand vieler Kinder, und besonders der Mädchen, im sogenannten Entwicklungsalter, ja, dieser Stillstand erscheint oft, gemäß der im Sprichworte ausgedrückten Erfahrung, geradezu als Rückgang.

Die Lehrpläne der Hilfsschule sind, wenn auch im einzelnen auseinandergehend, doch im großen und ganzen von gleicher Stoffmenge. Es ist bei schwachsinigen Kindern immer noch ein schwaches Auffassungsvermögen, die Sprache, ein schwaches Wollen und Empfinden vorhanden; die Vorgänge der Außen- und Innenwelt gehen an ihnen nicht spurlos vorüber, sondern geben das Material für die Bildung von Vorstellungen und Begriffen ab; schwachsinige Kinder sind demnach auch bildungsfähig und können zu brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft herangezogen werden.

Für den Unterricht gelten daher im allgemeinen auch dieselben Grundsätze, welche beim Unterricht normal entwickelter Kinder zur Anwendung kommen; nur hat man diese Unterrichtsgrundsätze noch schärfer ins Auge zu fassen und in ihrer Durchführung die peinlichste Gewissenhaftigkeit walten zu lassen.

Der oberste Grundsatz ist natürlich hier, wie überall: Unterrichte anschaulich! Es ist unerlässliche Forderung, daß der gesamte Unterricht der Schwachsinigen nichts anderes als ein planmäßig angelegter Anschauungsunterricht ist, der erst ganz allmählich nach den verschiedenen Unterrichtsdisziplinen auseinandertritt. Daneben gilt als zweite unerlässliche Forderung: Berücksichtige die Individualität deiner Kinder! Die am meisten geschwächten Partien des seelischen oder körperlichen Lebens der einzelnen Schwachsinigen müssen vom gewissenhaften Lehrer am sorgsamsten gepflegt, gestärkt und gekräftigt werden.

Der gedruckt vorliegende, vom Hauptlehrer Kielhorn verfaßte Lehrplan der musterhaften Braunschweiger Hilfsschule spricht sich über das Gesamtziel, den Unterricht und die Schulzucht, wie folgt, aus: „In der Hilfsschule kommt es wesentlich darauf an, die gesamten körperlichen und geistigen Kräfte der Kinder möglichst allseitig zu entwickeln, die Kinder zu nützlicher Thätigkeit, zum Leben in sittlichen Beziehungen mit der Umgebung, zu edleren Genüssen, überhaupt zu einem menschenwürdigen Dasein zu erziehen. Da der Lehrer jedem einzelnen Kinde nach seiner Besonderheit beikommen muß und mit Rücksicht auf die geringe geistige Befähigung der Kinder möglichst häufig das Gelernte durch Wiederholung befestigen muß, so ist das Unterrichtsziel möglichst kurz zu stecken. Mehr noch als in der Volksschule muß der Lehrer bemüht sein, seinen Unterricht in der Sache, der Form und Sprache möglichst einfach und richtig zu gestalten; überhaupt ist auf Anschaulichkeit, stufenmäßige, klare Entwicklung und lückenlosen Fortschritt, sowie auf Weckung, Belebung und Erhaltung der Freude bei den schwachsinrigen Kindern eine ganz besondere Sorgfalt zu verwenden. Bezüglich der Schulzucht sei der Lehrer der Hilfsschule ganz besonders wachsam im Verhüten der Fehler und im Bewahren des Guten, streng bei der Gewöhnung zum Guten, gerecht in der Anwendung von Lob und Tadel, von Lohn und Strafe; vor allem aber begegne er den Kindern mit Freundlichkeit und Geduld.“

Im allgemeinen kann man in Bezug auf Stoffumfang des Lehrplans bestimmen, daß als das Endziel in den Hauptfächern Religion, Deutsch und Rechnen das angestrebt wird, was in sechs- und siebenstufigen städtischen Volksschulen als Aufgabe des vierten Schuljahres, also der oberen Mittelstufe der Elementarschule, hingestellt wird; die übrigen Unterrichtsgegenstände, Realien und technische Fächer, kommen so weit als thunlich zur Geltung. Außerdem enthalten die Lehrpläne aller Hilfsschulen noch als besondere Disziplinen: Artikulationsübungen, Formenlehre und für die Knaben Handfertigkeitsunterricht.

Einen spezialisierten Lehrplan können wir hier aus Raummangel natürlich nicht mitteilen. Es mögen daher einige Grundzüge genügen.

Dem eigentlichen Unterrichte gehen in jeder Hilfsschule bestimmte Vorübungen voraus. Diese nehmen auf der Unterstufe einen beträchtlichen Teil der gesamten Unterrichtszeit in Anspruch, treten auf der Mittelstufe etwas zurück, kommen aber selbst auf der Oberstufe nicht ganz in Wegfall. Sie bestehen in Regel-, Ball- und Lauffpielen, in Übungen zum Unterscheiden der Formen und Farben, in Formenlegen und Figurenbilden mit Stäbchen und Plättchen, in Vorübungen zum Schreiben, Zeichnen und Rechnen und schließlich in Sing- und Bewegungsspielen. Letztere dienen wesentlich dazu, das Kind im Gebrauche seiner Gliedmaßen zu üben.

Bei der Durcharbeitung des eigentlichen Unterrichtsstoffes kommt es nicht darauf an, daß möglichst viel genommen wird, sondern hier heißt es, wenn irgendwo, mit Recht: In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister!



Dem Religionsunterrichte ist überall die Aufgabe gestellt, den religiös-sittlichen Sinn der „Armen am Geiste“ durch Einführung in Geschichte, Lehre und Lied der christlichen Religion in elementarster Weise zu entwickeln und zu fördern. Den Kindern werden einfache, ihrem Verständnis naheliegende Familiengeschichten dargeboten, das heißt, möglichst oft erzählt, damit sie die Personen der heiligen Geschichte und heilige Dinge lieb gewinnen. Der ganzen Schularbeit sind selten mehr als dreißig Geschichten zugewiesen. Das Lebensbild Jesu tritt in den Vordergrund. Ein Gefühl der Abhängigkeit von Gott läßt sich gerade bei Schwachsinigen durch Gebet, Lied etc. verhältnismäßig leicht erreichen. Der Katechismus (1., 2. Hauptstück, Vaterunser) wird eng an die biblischen Geschichten angeschlossen, ebenso die nach ihrer sprachlichen und inhaltlichen Leichtigkeit ausgewählten Sprüche und Liederstrophen.

Hilfsschullehrer Theilmann, der seit Jahren an Schwachsinigen arbeitet, spricht sich über den Religionsunterricht, wie folgt, aus:

In der Hilfsschule ist die Unterweisung in der Religion wohl der schönste und erfreulichste Unterricht sowohl für die Kinder als auch für den Lehrer, und es werden in diesem Fache noch die befriedigendsten Erfolge erreicht. Bei diesem Lehrgegenstande kommen die schwachen Kinder nicht so viel zu kurz, und sie bleiben nicht so weit zurück wie bei den meisten andern Lehrfächern. Der Religionsunterricht hat ja nicht allein zum Ziel, daß möglichst viel religiöser Stoff durchgenommen, gelernt und dem Gedächtnisse gut eingeprägt werde, sondern er bezweckt vornehmlich auch gute Anregungen, Eindrücke und Einwirkungen auf Herz und Gemüt des Kindes. Es soll doch durch diesen Unterricht einfältige, kindliche Frömmigkeit und Gottesfurcht, kindliche Dankbarkeit und Liebe geweckt, gepflanzt und anernzogen werden, und hierzu sind unsere Schwachbegabten Kinder nicht weniger fähig als die normalen und gutbegabten. Ja, man findet sogar bei vielen von ihnen mehr kindliche Liebe, Anhänglichkeit und Dankbarkeit als bei jenen, was wir schon an so manchem lieblichen Beispiel sehen und wahrnehmen konnten.

Der Religionsunterricht kann in der Hilfsschule, wie bei andern Lehrfächern, anfangs auch mehr ein vorbereitender und grundlegender sein. Er gründet und stützt sich ganz besonders auf die Anschauung, denn was unsere schwachen Kinder nicht sehen, das ist für sie gar nicht vorhanden. Vorstellung und Phantasie fehlen ihnen und müssen darum durch gute Bilder so viel als möglich ersetzt werden. An biblischen Bildern werden daher die einfachsten und leichtesten Geschichten oder auch nur geeignete Abschnitte recht anschaulich vorgeführt, gezeigt, angeschaut und besprochen. Danach kann an der Hand des Bildes durch Fragen und Antworten (einzeln und im Chöre) die Geschichte weiter behandelt werden, bis die Kinder dahin gebracht sind, daß sie die Antworten zusammenhängend und so den Inhalt der Geschichte erzählend kurz wiedergeben können. Um das zu erreichen,



müssen namentlich in der Zeit beim mehrmaligen Abfragen und Wiederholen einer und derselben Geschichte die Fragen stets in der gleichen Form und Reihenfolge gestellt werden, weil die so blöden und schwachen Kinder zu leicht irre werden, wenn beim Abfragen Veränderungen vorkommen. Nach und nach werden an geeigneten Stellen auch ganz leichte, passende Sprüchlein, Gebetlein und Liebesverse hinzugenommen und gelernt.

Es ist eine überaus erfreuliche und ermutigende Beobachtung für den Lehrer, wenn er sehen und wahrnehmen kann, wie seine schüchternen, blöden Schüler anfangen aufzuleben, den Mund aufzuthun, im Chor und einzeln leichte Antworten zu geben, und wie sie so allmählich immer mehr am Unterrichte teilnehmen. Ja, besonders erfreuend und ermunternd ist es für ihn, das glückliche Gesicht, die leuchtenden Augen und die große Freude der ärmsten und geistig schwächsten Kinder sehen und beobachten zu können, wenn diese auch einmal Antworten geben, auch einmal ein wenig erzählen, auch einmal ein Sprüchlein, Gebetlein oder Verslein hersagen können, und wenn dann der Lehrer zu ihnen auch einmal sagt: „Das war schön, mein Kind! — Das hast du gut gemacht, mein Junge!“

Durch den Artikulationsunterricht soll der mangelhaften Aussprache und zugleich den häufig vorkommenden Sprachgebrechen (Stottern, Stammeln, Lispeln etc.) systematisch entgegengearbeitet werden. Dieser Unterricht ist dem der Taubstummen ähnlich, schließt sich an Bilder und Gegenstände der Umgebung an und wird je nach Bedürfnis auf Mittel- und Oberstufe beibehalten.

In engster Verbindung mit den Artikulationsübungen steht der Anschauungsunterricht. Er ist von besonderer Wichtigkeit für die Schwachsinrigen, weil bei ihnen alles noch viel mehr als bei Vollsinrigen auf Anschauung beruhen muß, und weil sich eng daran die Sprechübungen anschließen. Die meisten Schwachsinrigen haben eine mangelhafte, schwerfällige Sprache; nicht nur das Sprechen in Sätzen, auch das Aussprechen einzelner Wörter, besonders aber die Hervorbringung einzelner Laute wird ihnen schwierig. Nur dadurch, daß das Angesehene und Besprochene ihre lebhafteste Teilnahme anregt, können sie dazu gelangen, ihr schwaches Wollen so weit anzuspannen, daß sie die Schwierigkeiten allmählich überwinden. Anschauungsunterricht daher in allen Stufen und Klassen! Die sämtlichen Realien werden zunächst so betrieben, daß sie an wirkliche Gegenstände, Modelle, Bilder oder Karten, sich anschließen; eine Erweiterung erfolgt durchs Lesen oder durch die elementaren Erzählungen des Lehrers. Ein chronologischer Gang in der Geschichte ist bei den Schwachsinrigen nicht zu empfehlen, nur Einzelbilder. Anekdoten machen ihnen die Gestalten der alten Zeit lieb.

Der Unterricht im Deutschen begreift in sich Lesen mit Rechtschreiben, sprachliche Belehrungen und elementare schriftliche Arbeiten. Die Regeln der Rechtschreibung werden in den Hilfsschulen nicht besonders fest-

gestellt und eingeübt, vielmehr werden den Kindern durch regelmäßige, nach Einübung eines Lesestücks anzustellende Übungen im Kopfbuchstabieren möglichst viele richtige Wortbilder vorgeführt. Die deutsche Sprachlehre kommt nur insofern in Betracht, als sie zur Erzielung des Verständnisses der Lesestücke unbedingt nötig erscheint.

Die schwierigste Lehrdisziplin für die schwachbefähigten Kinder ist naturgemäß der Rechenunterricht. Es muß deshalb auf allen Stufen stets reichliches Anschauungsmaterial herangezogen werden. Kopf- und schriftliches Rechnen stehen beständig im innigsten Zusammenhange, doch gebührt dem mündlichen Rechnen stets der Vorzug vor dem schriftlichen. Das Rechnen mit reinen Zahlen ist nur nebenher zulässig, vielmehr sind reichlich Aufgaben aus dem täglichen Leben zu bieten. Das Gesamtziel ist der Zahlenraum 1 bis 100; der Unterricht geht nur bei der Kenntnis der im Leben gebräuchlichsten Münzen, Maße und Gewichte über diesen Raum hinaus. Die einfachsten Brüche werden geübt.

In der Formenlehre erhalten die Kinder eine Anschauung von Punkt, Linie, Winkel, vom Meter und seiner Einteilung, von Dreieck, Viereck und Vielecken. Die Berechnung der Viereck- und Dreieckswerte geht schon über den Horizont der meisten.

Das Turnen hat für die Schwachsinrigen eine erhöhte Bedeutung. Willensschwäche, Energielosigkeit ist ja oft das Grundübel; außerdem sind sie nicht selten mit körperlichen Gebrechen behaftet. Ihre Bewegungen sind vielfach schlaff, ungeschickt, ja, tölpelhaft, in ihrem Wesen zeigen sie sich oft scheu, jedem Spiel und jeder körperlichen Bewegung abgeneigt. Solchen Fehlern und krankhaften Zuständen treten turnerische Übungen und Spiele wirksam entgegen. Diese werden möglichst täglich zwischen den Unterrichtsstunden vorgenommen; meist liegt daher zwischen je zwei Lektionen eine Pause von fünfzehn bis zwanzig Minuten für diese Übungen.

Im Gesang werden während der Schulzeit die zwölf wichtigsten Choräle und etwa zwanzig Volkslieder einstimmig gesungen, auch Stimmübungen vorgenommen.

Der wichtige Handfertigkeitunterricht soll die Hand der Kinder üben, ihnen Lust und Liebe zur Arbeit einpflanzen und sie zu mancherlei Arbeiten geschickt machen. Er erstreckt sich auf das Bauen mit dem Holz- und Steinbaukasten, das Papierschneiden, das Ausschneiden von Figuren, das Linienziehen, das Falzen, den Modellierbogen, auf leichte Papparbeiten, das Stuhlschneiden, das Laubsägen und auf grobe Tischlerarbeiten. Die Mädchen lernen das Sticken am Übungstreifen und am Strumpf, das Stopfen der Strümpfe, das Nähen am Nättuch und am Hemd und das Flicken von Weißzeug.

Von größter Wichtigkeit ist es, daß eine Hilfsschule oder Hilfsklasse reichlich mit Geräten, Modellen, Bildern, Anschauungsmitteln, Materialien aus dem Haushalt, Bildern u. dgl. ausgestattet ist.

Erziehungsinspektor Piper von der Berliner Idiotenanstalt hat vor einigen Jahren ein äußerst lehrreiches Buch: „Ätiologie der Idiotie“, veröffentlicht und darin gegen zweihundert Krankheitsbilder und Charakteristiken von Idioten mitgeteilt. Es ist unbestritten, daß solche Charakteristiken auch für die Kinder der Hilfsschulen notwendig sind. Die Lehrer der Schwachsinrigen sind denn auch in allen Städten verpflichtet, die Anamnese, den Status und die Erfolge im Unterricht der Schwachsinrigen in ein besonderes Buch einzutragen. Es wird dadurch im Laufe der Zeit ein wissenschaftlich und praktisch sehr wertvolles Material gesammelt.

Um ein Beispiel zu geben, mögen zwei solcher Aufzeichnungen<sup>1)</sup> hier angeführt werden. Und zwar zunächst eine aus Berlin: B. N. ist 10½ Jahre alt, steht in der körperlichen Entwicklung zurück. Als dreivierteljähriges Kind erlitt er einen Fall auf den Kopf, im dritten Jahre überstand er eine Gehirnentzündung. Ein chronisches Nasen- und Ohrenleiden scheint seine körperliche und geistige Entwicklung beeinflusst zu haben. Mit dem dritten Jahre lernte er das Gehen; vom zweiten Jahre an begann er zu sprechen, jedoch sehr undeutlich. Sein Aussehen wechselt. Oft ist er frisch und gesund, sonst ist ein verschlafener, müder Gesichtsausdruck zu beobachten, namentlich wenn sich der Knabe bei den Vergnügungen der Eltern mit überangestrengt hat. Die unverständigen Eltern verhinderten einige Male nicht, daß sich B. an Festtagen mit ihnen total berauschte. An den darauffolgenden Tagen verfolgte das Kind den Unterricht mit starrem Blick, war aber unfähig zu irgendwelcher Leistung. Der Gesichtsausdruck ist an günstigen Tagen gespannt, aufmerksam. Der Schlaf ist ruhig. Als Degenerationszeichen drängen sich bei diesem Kinde verschiedenfarbige Iris und schiefstehende Zähne hervor. — Aus Braunschweig stammt folgende Charakteristik: W. L., Sohn des Maurers —. Die Mutter hat während der Schwangerschaft einen großen Schreck dadurch erhalten, daß sie von einem großen Hunde überlaufen wurde. Die Geburt war schwer. Der Knabe war von Geburt an kränklich und schwächlich, ohne aber besonders krank zu sein. Im dritten Jahre begann der Knabe zu sprechen, erst im fünften hat er laufen gelernt. W. leidet an Beschränkung des Sehfeldes, was erst in der Schule entdeckt wurde. Er war sehr unbeholfen, zaghaft und furchtsam. Er fürchtete sich vor Grashalmen und Blättern und wagte es nicht, über einen Weg zu gehen, der mit Gras bewachsen war und an dessen Seiten Büsche standen. Er faßte gedächtnismäßig mancherlei auf, doch fehlte ihm die Fähigkeit, Vorstellungen zu verknüpfen. Beim Eintritt in die Hilfsschule kannte er die kleinen Buchstaben der Schreibschrift und konnte mit diesen dürftig lautieren, auch vermochte er sie, wenn auch schlecht in der Form, zu schreiben. Charakteristisch war, daß er alle Befehle des Lehrers an alle Kinder wiederholte, ohne sie jedoch selbst auszuführen. Spielen

1) Arno Fuchs, „Schwachsinrige Kinder“. Gütersloh, 1899.

mochte er nur selten. Der Knabe war dabei sehr reizbar und geriet leicht in große Wut. Sein Zahlenverständnis ging bei der Aufnahme in die Hilfsschule nicht über fünf hinaus. Der Knabe wurde in der Hilfsschule bis zum sechzehnten Jahre unterrichtet. Er machte schließlich verhältnismäßig gute Fortschritte; er lernte geläufig lesen und verstand auch das Gelesene; seine Rechenfertigkeit im Raume bis 100 war genügend. —

Es ist nun noch von Wichtigkeit zu erfahren, was aus den Schülern der Hilfsschulen später wird, insbesondere was für einen Lebensberuf sie ergreifen. Von den 352 Kindern, welche die Braunschweiger Hilfsschule besuchten, wurden im Laufe der Jahre 30 als Idioten ausgeschieden und an Anstalten übergeben, 10 wurden in die Volksschule zurückversetzt und 185 wurden mit vierzehn bis sechzehn Jahren konfirmiert und entlassen. Der weitaus größte Teil der Knaben ergriff einen Handwerksberuf; es wurden Schuhmacher, Schneider, Steinhauer, Maurer, Bäcker, Müller, Anstreicher zc. gezählt. Der geringere Teil wurde als landwirtschaftlicher Arbeiter, Pferdejunge, Gärtnerbursche zc. aufs Land gegeben. Von den Mädchen wurden die meisten in Dienststellen untergebracht und sind viele Jahre lang in derselben Familie geblieben, da sie sich zu groben häuslichen Arbeiten gut eigneten. Dieselben Erfahrungen wie in Braunschweig und in anderen Orten hat man nun auch in Charlottenburg gemacht. Die Entfernung aus den häufig selbst degenerierten Familien hat sich meistens als zuträglich erwiesen; mehrere der ehemaligen Hilfsschüler sind sogar zu Soldaten ausgehoben worden.

Von den aus der Ebersfelder Hilfsschule Entlassenen liegt folgende Statistik uns vor: Es ergriffen den Beruf als Anstreicher 3, Ausläufer 12, Bäcker 4, zum Bauer kamen als Dienstjunge und Knecht 14, Bandwirker wurden 3, Bronzierer 2, Buchbinder 11, Kommis 1, Fabrikarbeiter 86, Färber 11, Friseur 1, Fuhrmann 1, Gartenarbeiter 6, Hausarbeit (Mädchen) 43, Hausierhandel 1, Kaufmann 1, Klempner 5, im Krankenhaus beschäftigt 1, Ladengehilfe des Vaters 6, Magd und Dienstmädchen 32, Maschinist 5, Maurer 5, Messerschmied 1, Metallgießer 4, Metzger 4, Näherin 17, Sattler 3, Schirmmacher 1, Schleifer 1, Schlosser 5, Schmied 4, Schneider 5, Schreiber 2, Schreiner 9, Schuster 4, Spuler 2, Steindrucker 1, Tagelöhner 11, Uhrmacher 1, Vernickler 1, Weber 1, Wirtzgehilfe 2, auf städtischen Werken beschäftigt 2. Ohne Beruf blieben 17, und zwar teils wegen Kränklichkeit, teils wegen geistiger Schwäche.

Es ist hieraus die erfreuliche Thatsache zu ersehen, daß die schwachbegabten Hilfsschüler zum größten Teile brauchbare Glieder der menschlichen Gesellschaft wurden.

Freilich muß die Schule sich auch noch später um die Entlassenen kümmern. Findet der tüchtige Volksschüler nach seiner Schulentlassung keine Gelegenheit, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verwerten,

dann geht vieles wieder davon verloren, ja, es giebt bekanntlich Fälle, daß ein solcher Mensch später kaum noch seinen Namen schreiben kann. Kommt ein aus der Elementarschule entlassenes Kind in schlechte häusliche Verhältnisse, dann ist große Gefahr vorhanden, daß seine Sittlichkeit Schaden leidet, mag seine Erziehung und seine Führung bis dahin auch noch so gut gewesen sein. Eine Hauptfrage richtet sich heutzutage auch, Gott sei Dank, auf Fortbildung und Unterbringung der Kinder in solche häusliche Verhältnisse, in denen für die Sittlichkeit kein Unheil zu befürchten ist. Wenn nun eine solche Fürsorge bei den normal beanlagten jungen Menschen geboten scheint, um wieviel mehr ist sie dann bei den Geisteschwachen nötig! Nach ihrer Entlassung muß daher stets vom Lehrer und der Gemeinde vor allen Dingen für passende Unterkunft gesorgt werden, damit sie das Gute, was ihnen Unterricht und Erziehung gebracht hat, nicht verlieren, sondern festhalten und erweitern können. Diese Art Kinder müssen fortwährend, bis zur Mündigkeit, unter besonderer Aufsicht, unter besonderem Schutz leben.

\* \* \*

Der Schwachfönnigen-Unterricht ist ein schweres Stück christlicher, pädagogischer und sozial-ethischer Arbeit! Wenn der Lehrer bei all seiner Geduld und all seiner Mühe nur langsam vorwärts kommt, wenn sein Arbeitsfeld auch jenem Boden gleicht, der keine Ernte zu bringen schien, so möge er doch ruhig seinen Samen weiter säen und dabei, wie der Säemann in dem Rückert'schen Gedicht, denken: „Das Korn von mir, von Gott der Segen!“

(Von Rektor P. Boigt im „Brandenburger Schulblatt“, 1902.)

## Unsere Schulausstellung.

Nach der Empfehlung des Department of Education soll einer jeden Sammlung von Schülerarbeiten ein sogenanntes Teacher's Statement vorhergehen, das, wenn ausgefüllt, dem prüfenden Beschauer eines solchen Bandes von Arbeiten einen Einblick in die Entstehung dieser, sowie auch einen Einblick in die Arbeit der Schule überhaupt gewähren kann. Das offizielle Schema dieses Teacher's Statement ist, wie folgt:

Subject:.....  
 Grade or year:.....  
 This is.....regular work of the class.....  
 If special work, state its nature, and reasons for preparation.....  
 Time allowed class for writing this paper:.....  
 Subject studied in this grade.....weeks.  
 Before entering this grade.....weeks.



Hours per week given to class instruction :.....  
 Number of pupils in class :.....  
 Number of pupils whose papers are here exhibited :.....  
 Special conditions affecting the result :.....

I hereby certify that the above statement is correct to the best of my knowledge and belief.

....., Teacher.

Wir glauben, eins muß einem jeden Leser dieses Schemas klar sein: daß die Behörde dieses Department in allem Ernste vorhat, diesmal keine bloße Ausstellung von Schau stü cken, sondern eine solche Ausstellung zu veranstalten, die, wie es anderswo heißt, regular class work ist und erkennen läßt, was die Schule im Durchschnitt leistet. Die Rubriken im Statement lassen nicht zu, daß dieses verhehlt werden könnte. — Dies geht auch aus einer persönlichen Unterredung mit Prof. Rogers hervor, der sich dahin ganz bestimmt aussprach, daß diesmal eine Schulausstellung anderer Art erwartet werde, und es damit begründete, daß er sagte: "I think the people are tired of the old way", nämlich nur einige auserlesene Schau stü cke von Schülerarbeiten zu sehen. Wir glauben daher nicht, daß sich unsere Durchschnitts-Gemeindeschule vor der public school zu fürchten hat, und möchten hier nochmals ermuntern, die Sache in der nächsten Zeit reiflich zu überlegen und munter ans Werk zu gehen, um in zwei oder mehreren Fächern Arbeiten von Schülern herstellen zu lassen. Über Papier für diese Arbeiten, sowie über Zeichenpapier, über Einband und über Kosten wird demnächst genaue Angabe gemacht werden können; ebenso auch über die Zahl der Arbeiten, die etwa von jeder Klasse einzureichen wären, um ein gutes Durchschnittsbild derselben zu ermöglichen. — Auch teilen wir hier schon im voraus mit, daß jedem Lehrer in nicht zu ferner Zeit ein Pamphlet zugesandt werden wird, in welchem eine Probearbeit in den verschiedenen Fächern, und zwar auf den verschiedenen Stufen, zu sehen sein wird, so daß niemand sich zu fragen braucht: Was wird etwa gewünscht? wie soll ich's anfangen? während doch daneben jedem, der es anders und besser machen will, Raum gelassen ist.

Das Komitee.

## V e r m i s c h t e s .

**Unsere nationale Schulbildung.** Trotz aller Verschönigungsversuche der englischen Presse kann es keineswegs als ein sehr günstiger Ausweis über den durchschnittlichen Bildungsgrad unserer Landesbevölkerung angesehen werden, daß aus der Gesamtzahl unserer erwachsenen männlichen Bewohner: 21,134,000, nicht weniger als 2,288,000 des Lesens unkundig sind, wie aus den eben veröffentlichten Ziffern des Bundeszensus hervorgeht.

Mehr als zehn Prozent der erwachsenen männlichen Bevölkerung der Vereinigten Staaten besteht demnach aus Analphabeten, und wir müssen uns zu dem beschämenden Bekenntnis bequemen, daß es mit der vielgerühmten Bildung unseres Volkes doch nicht so weit her ist und wir in Bezug auf den Durchschnittsgrad derselben von den Kulturvölkern Europas, besonders des nördlichen und mittleren Teils, bedeutend in den Schatten gestellt werden. Es versteht sich beinahe von selbst, daß der Prozentsatz Lesenskundiger, wie er durch den Zensus festgestellt worden, auf dem Lande größer ist als in den Städten. Der Zensus beschäftigt sich in den betreffenden Ziffern mit den Städten von mindestens 25,000 Einwohnern einerseits und mit dem ganzen übrigen Lande andererseits. In ersteren ist der Prozentsatz erwachsener männlicher Bewohner, welche des Lesens unkundig sind, 5.8 Prozent der Gesamtbevölkerung, während er sich im übrigen Lande auf 12.8 beläuft. Es ist vergebliches Bemühen der englischen Landespresse, für die eingeborene weiße Bevölkerung einen höheren Prozentsatz der Durchschnittsbildung herauszuschlagen zu wollen, als er sich aus obigen Ziffern ergibt, indem sie hervorhebt, daß diese die aus dem Ausland eingewanderte Bevölkerung, sowie die Negerbevölkerung in den Südstaaten einschließen. Denn in demselben Atem muß sie eingestehen, daß die eingeborene weiße Bevölkerung in den südlichen Staaten, sowohl in denen an der atlantischen Küste wie in den mehr im Zentrum des Landes gelegenen, durchaus keine Ursache hat, auf den durch die Ziffern des Bundeszensus enthüllten Stand ihrer Durchschnittsbildung stolz zu sein. Daß also der "white trash", mit welchem Namen die ungebildete weiße Landbevölkerung der Südstaaten im Gegensatz zur Sklavenhalter-Aristokratie bezeichnet wurde, seit den Zeiten des Bürgerkrieges keine besonderen Fortschritte gemacht hat, wird durch den Zensus von 1900 abermals bestätigt, nachdem die gesegneten Zustände, die in vielen Teilen des Südens herrschen und sich durch Entrechtung der Negerbevölkerung und zahlreiche Lynchmorde äußern, schon längst Zeugnis in dieser Richtung abgelegt haben. Die Mittelstaaten des Nordens und Nordwestens mit ihrer starken eingewanderten Bevölkerung, in welcher das germanische Element eine so bedeutende Rolle spielt, sind es, welche den Prozentsatz der Durchschnittsbildung des amerikanischen Volkes am meisten heben. Und die Landbevölkerung steht hier im allgemeinen auf demselben Grade der Durchschnittsbildung wie die Bevölkerung der Städte. Jedenfalls geht aus den Ziffern des Bundeszensus mit nicht zu verkennender Deutlichkeit hervor, daß für die mehr als zehn Prozent Analphabeten unter der erwachsenen männlichen Bevölkerung des Landes die Einwanderung des letzten halben Jahrhunderts und deren Nachkommenschaft nicht verantwortlich gemacht werden kann. (Wbl.)

**Gesunde Grundsätze für den Zeichenunterricht** wurden jüngst in der Zeichensektion des Berliner Lehrervereins zur Geltung gebracht. Wir berichten darüber nach der „Kreide“, dem bekannten Fachblatt für den Zeichen-

und Kunstunterricht an allgemein bildenden Lehranstalten. „Wie gelangen wir durch einen systematischen Massenunterricht auf kürzestem Wege zum Zeichnen nach der Natur, und wie wird dieses Ziel nach den neuesten Reformbestrebungen erreicht?“ lautete die Frage, die Herr Zeichenlehrer Böttcher-Magdeburg in anderthalbstündigem Vortrage beantwortete. Redner führte aus, daß das Zeichnen nach der Natur, als der Inbegriff aller Ziele des Zeichenunterrichts, mit Recht gefordert werde. Aber man soll nicht von allem Anfang an damit beginnen wollen, weil dies ein großer Irrtum ist, wie die Hamburger Reformer Pfingsten d. J. in Weiskensfeld bewiesen haben. Die Kellamehelden des Auslandes können für unsere Verhältnisse niemals maßgebend werden. Wir haben unter allen Umständen zunächst Massenunterricht zu fordern; Naturzeichnen aber bedingt Einzelunterricht. So sehr das „malende Zeichnen“ für den bezüglichen Unterricht der „Kleinen“ zu empfehlen ist, so wenig kann es als Grundlage des eigentlichen Zeichenunterrichts gelten. Diese ruht einzig in der Behandlung der flachen Grundformen (Quadrat, Rechteck, Kreis, Polygon etc.), die sich sehr wohl durch Naturgebilde veranschaulichen, also mit der Natur in lebendige Beziehungen setzen lassen. Die da sagen, das taue nichts, charakterisieren sich als Schwächer. Das Naturzeichnen soll durch Zeichnen von Pflanzenformen nach Vorlagen vorbereitet werden. Das allein ist eine gesunde und dankbare Methode; denn auch der Körperzeichner hat nur Flächen zu sehen und aneinander zu ordnen. In das volle Verständnis seiner Arbeit wird das Kind durch eine anregende Besprechung eingeführt. Dazu sind Wandtafeln notwendig und gut. Referent wies treffend nach, wie die Schüler nach seiner Vorlagensammlung die Formen der Natur erkennen, genau beobachten und darstellen lernen. Den systematischen Übungen der ganzen Klasse werden 1. Skizzierübungen (das heißt, was man bei Schülern darunter verstehen kann), 2. Gedächtniszeichnen, 3. Übungen im Bilden neuer Formen (wie im Aufsatz), 4. ornamentale Verwendung der aufgefaßten vegetabilen Formen, 5. Freiarmübungen und Pinselzeichnen angeschlossen, letztere aber nur bedingungsweise, weil sie nur ganz untergeordneten technischen Wert haben. Wenn das Kind gelernt hat, große Züge der Natur aufzufassen (auch am einfachen Blatte), dann kann es direkt nach Naturgebilden zeichnen und alles Sichtbare berücksichtigen. Von größtem Werte ist auch da die Erkenntnis der wichtigsten perspektivischen Gesetze an möglichst einfachen Körpern (Prisma, Cylinder). Mit dem naiven Anschauen ist es sicher nichts; denn „das Kind sieht nur ein, was es sieht, und sieht nur das, was es einseht“. Der Einführung in die Licht- und Schattenlehre sprach Referent besondere Bedeutung zu. (Brdb. Schulblatt.)



Carus Press

# Entwürfe zu Katechesen

## über

### Luthers Kleinen Katechismus.

Von

Geo. Mezger,

Professor am Concordia-Seminar zu St. Louis, Mo.

Preis: \$1.25.

Für dieses Werk verdient der Verfasser den aufrichtigen Dank aller Pastoren und Lehrer unserer Synode, denen er hiermit eine treffliche Anleitung bietet, Luthers Kleinen Katechismus in Kirche und Schule zu Ruh und Segen der Christenheit auszuliegen. Die nächste Veranlassung zu diesen Entwürfen war das vielseitige Verlangen, ein Handbuch zu unserm neuen Synodalkatechismus zu haben. Dieses Verlangen ist auch vollständig befriedigt; denn fort und fort ist hier unsere neue Katechismusauslegung berücksichtigt, ihre Anordnung im Allgemeinen befolgt und ihr ganzer Spruchschatz erläutert worden. Für alle, die unsern neuen Katechismus in Kirche oder Schule gebrauchen, ist darum dieses Buch ein Hilfsmittel, wie sie kein zweites finden können. Aber unsere neue Katechismusauslegung ist ja nicht ein selbständiger Katechismus, sondern ist nichts anderes und will nichts anderes sein als eine „Kurze Auslegung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers“, des unvergleichlichen und unübertrefflichen eigentlichen Lehrbuchs der lutherischen Kirche für den Religionsunterricht. Deshalb hat auch der Verfasser nicht etwa unsern neuen Synodalkatechismus in diesen Entwürfen zergliedert und ausgelegt, sondern eben den Kleinen Katechismus Luthers. Und dadurch ist seine Arbeit nur noch werthvoller und weiteren Kreisen schätzenswerther geworden. Denn nun kann sie jeder gebrauchen, der eben seinem Unterricht Luthers Kleinen Katechismus zu Grunde legt, einerlei, ob er dabei unsern alten Dietrichschen oder unsern neuen Synodalkatechismus in Händen hat. Und das sollte ja das Ziel des Katechismusunterrichts sein, Luthers Katechismus, die „Laienbibel“, Große und Kleine immer besser verstehen zu lehren und ihnen lieb und werth zu machen. Dabei wird dieses Buch — das können wir mit gutem Grunde sagen — ausgezeichnete Dienste leisten. Besondere Aufmerksamkeit ist in diesen Entwürfen der Beweisraft der Schriftstellen gewidmet worden, was von der größten Wichtigkeit ist, da ja durch diese die Katechismuslehre als Schriftwahrheit erwiesen werden soll und muß. Wir sind überzeugt, daß viele Hände schnell nach dem Buche greifen werden, und der Segen eines fleißigen Studiums desselben wird nicht ausbleiben. Es sei hiermit dringend empfohlen.

(„Lutheraner.“)

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,  
ST. LOUIS, MO.



